

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CÍVICAS EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA ON LINE-PRESENCIAL

The development of civic competences at the University. A Blended Learning Experience

Carolina UGARTE y Concepción NAVAL DURÁN
Universidad de Navarra

RESUMEN: En estos últimos años, hemos sido testigos de un creciente interés por mejorar las competencias de los universitarios, no estrictamente ceñidas a los conocimientos. Desde el entorno profesional se pide a la Universidad que proporcione posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica. Este artículo aborda, en primer lugar, la emergencia de la educación superior como ámbito adecuado donde abordar la educación cívica. Seguidamente, se trata del posible desarrollo de algunas competencias cívicas en la educación superior, tanto intelectuales como participativas, en general primero y en concreto después, en una experiencia universitaria que se está llevando a cabo desde hace más de una década: una asignatura de Libre Elección llamada *Formación en competencias profesionales (I y II)*. Se concluye mostrando cómo desde esta experiencia docente *online-presencial* que utiliza metodologías participativas se fomenta de modo adecuado el desarrollo de esas competencias cívicas a nivel de conocimientos, actitudes y habilidades.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, formación, asesoramiento, competencias cívicas, metodología docente online-presencial, educación superior.

SUMMARY: In recent years we have witnessed an increasing interest in ensuring that university students acquire competences in addition to the type of knowledge that has traditionally been valued in higher education. The professions have asked universities to provide training opportunities which will help graduates to participate more fully in the workplace, and in life of society. Against this background, this article discusses the emergence of higher education as an appropriate space for civic education. We then address the possibility of developing certain civic competences of both an intellectual and social nature at university level, first in general terms, and later in an experience which has been available for over ten years now, an elective course en-

titled *Training in professional competences (I and II)*. We conclude by showing how this course, delivered either through classes or in an online format using participative methodologies, has proven useful to help students develop civic competences including knowledge, attitudes and skills.

KEY WORDS: Professional skills, training, advising, civic competences, blended learning, higher education.

Introducción

En estos últimos años, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hemos sido testigos de un creciente interés por mejorar las competencias de los universitarios, no estrictamente ceñidas a los conocimientos (Cfr. Bergen, 2005 y Londres, 2007). Por otra parte, desde el entorno profesional se pide a la Universidad que proporcione posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica. Este artículo aborda en primer lugar la emergencia de la educación superior como ámbito adecuado donde abordar la educación cívica. Seguidamente se trata del posible desarrollo de algunas competencias cívicas en la educación superior, tanto intelectuales como participativas, en general primero y en concreto después, en una experiencia universitaria que se está llevando a cabo desde hace más de una década: una asignatura de Libre Elección llamada *Formación en competencias profesionales (I y II)*. Se concluye mostrando como desde esta experiencia docente *online*-presencial que se sirve de metodologías participativas se fomenta de modo adecuado el desarrollo de esas competencias cívicas a nivel de conocimientos, actitudes y habilidades.

Marco internacional: emergencia de la educación ciudadana y educación superior

El Parlamento y el Consejo Europeo, con fecha 18 de diciembre de 2006, tomaron la iniciativa de proponer que se declarara el año 2008 como año europeo del diálogo intercultural. Esta medida tiene especial relación con el programa “Europa con los ciudadanos” que esos mismos organismos de la Unión Europea han establecido para el período 2007-2013, con el fin de promover la ciudadanía europea activa (cfr. Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo).

Estos proyectos no son actividades aisladas sino que responden a una especial sensibilidad de extensión internacional que en distintos niveles –también en el universitario– se percibe respecto a la necesidad de promocionar los aspectos cívicos de la vida humana y de la sociedad. Algunos autores se han referido a este fenómeno mundial denominándolo: el “ascenso del civismo” (cfr. Kymlicka, 1997, 2003). Este proceso cabe observarlo a nivel sociológico y psicológico, y por supuesto en el ámbi-

to educativo como diversos autores se han encargado de subrayar (cfr. Callan, 1997; Pearce y Hallgarten, 2000; Sober y Wilson, 2000; Putnam, Feldstein y Cohen, 2003, Naval, 2003, 2006).

Se ve a la educación, en sus diversos ámbitos, tanto a nivel nacional como internacional, como el medio adecuado para ayudar a la convivencia ciudadana: educar en, para y sobre la ciudadanía democrática (cfr. Macedo, 2000). En ocasiones se presenta como tabla de salvación ante las problemáticas sociales presentes.

Son variados los enfoques, ámbitos y diseños curriculares de la educación para la ciudadanía (EC), pero vale la pena caer en la cuenta de la intensidad y magnitud internacional de este movimiento de búsqueda de una educación cívica en los últimos aproximadamente 15 años en el mundo occidental (cfr. Nai-Kwai Lo y Si-Wai, 1996; Pinhey y Boyer, 1997; Kennedy, 1997; Cogan y Derricott, 1998; Hahn, 1998, 2005; Crick, 1998; Print, Kennedy and Hughes, 1999; Bahmueller y Patrick, 1999; Kerr, 1999, 2002, 2004; Naval, Print y Veldhuis, 2002; Naval, 2003; Banks, 2004; Naval y Jover, 2006). Coincide el origen de este impulso más reciente con dos circunstancias: el año 1989, cuando la caída del Muro de Berlín tiene lugar, y las críticas que desde distintos sectores se han hecho en las últimas décadas al liberalismo extremo (cfr. Naval, 2000, 2003).

El interés por la Educación para la Ciudadanía que se ha despertado en estos últimos años se debe a una serie de necesidades entre las que podríamos destacar (cfr. Naval, Print y Veldhuis, 2002; Naval, 2006):

- 1) Mantener la estabilidad, consolidar y regenerar las democracias; promover la participación y el compromiso político, especialmente entre los jóvenes (cfr. Park, 2001, 124; QCA, 1998, 7-8; Council of Europe, 2002);
- 2) Hacer frente a los problemas y retos de la sociedad actual: interculturalidad, diversidad, migraciones y globalización; cómo compaginar unidad y diversidad; afrontar los desafíos de la desigualdad y la injusticia; violencia en las escuelas y en la calle; movimientos racistas, etc. (cfr. Banks et al., 2005; OECD, 2004: www.oecd.org/edumin2004; Osler y Starkey, 2005);
- 3) Crear una identidad de ciudadanía europea, en el caso más concreto de la realidad europea en la que estamos inmersos.

La UNESCO presenta a la EC como la respuesta a los desafíos globales de la injusticia y la desigualdad. En muchos países se establecen estrechas relaciones entre ella y la educación en derechos humanos (EDH); realmente son dos áreas distintas, pero sus fines convergen y se solapan. Hay consenso internacional –al menos en teoría– en que la educación en derechos humanos es el primer peldaño en la escalera de la EC en las democracias multiculturales (Osler y Starkey, 2004; Print et al., 1999), y así se presenta en los contenidos de la EC.

En este marco general de realce de la educación para la ciudadanía democrática, tanto en la investigación académica –desde la ética, la política, la filosofía, la

educación, etc.- como en las realizaciones prácticas –en el mundo de los medios de comunicación; la promoción de participación ciudadana en municipios, asociaciones cívicas, etc.-, podemos plantearnos qué enfoques emergentes están surgiendo como más relevantes, tratando de enfocar uno de ellos de manera más concreta. Nos referimos a la educación superior.

Aunque es evidente y reconocido que la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática se realiza tanto en la familia como en la escuela, y en la sociedad en general (instituciones, normas, costumbres, medios de comunicación, etc.), existe una tendencia actualmente a fomentar una cultura participativa en la educación superior, dada la extensión del acceso a ella y la repercusión que en la formación de los ciudadanos tiene (cfr. Campus Compact; Ehrlich, 2000; Hollander y Saltmarsch, 2001; y Egerton, 2002).

Anteriormente se prestó mayor atención a la educación para la ciudadanía en la educación primaria y secundaria, en la escuela, y sin duda son los años básicos sobre los que se asienta todo lo que vendrá después, pero lo que ahora se acentúa es precisamente la necesidad de cultivar este tipo de educación, también en la educación superior.

La misma creación del Espacio Europeo de la Educación Superior –al que apunta el llamado Proceso de Bolonia-, con las reformas que trae consigo, implica una nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje –centrado en el logro de competencias por parte del alumno-, que pretende ser, según las declaraciones de principios, menos individualista y más participativa, en la confianza de que sea germen de una sociabilidad en parte perdida y que conviene recuperar.

También la educación superior debe preparar al alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concebiría un universitario sin crítica. Es ésta una disposición que le lleva a implicarse en las cuestiones sociales cuando es necesario y a tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Se trata de una crítica que no se apoltrona escépticamente, refugiándose en su propio discurso o en su pereza (cfr. Llano, 2003, Colby, and others, 2003; Dahrendorf, 2000; Barnett, 2000).

Desarrollo de competencias cívicas en la educación superior

Entre las finalidades de la institución universitaria, además de proporcionar una preparación técnica y profesional adecuada, destacan la de contribuir a la formación de personas maduras, reflexivas y críticas, y la de despertar en el alumno universitario el interés por cuestiones cívicas. Es decir, la universidad tiene la responsabilidad de hacer de los universitarios, personas preparadas profesionalmente a la vez que críticas y participativas. En este sentido, al concluir los años universitarios, el alumno, además de poseer una competencia técnica y un conocimiento excelente

de su futura profesión, sería deseable que también fuera una persona convencida de la importancia de dar una respuesta reflexiva y comprometida a los problemas sociales (cfr. Llano, 2003). Podríamos decir que la competencia cívica supone, esencialmente, dos aspectos: crítico y participativo. Por ello, la universidad no puede conformarse con ser únicamente mera transmisora de saberes instrumentales, sino que también ha de reconocerse como educadora de futuros ciudadanos.

En este sentido, para colaborar en el logro de estas finalidades de la universidad, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, se sugiere fomentar en los alumnos el desarrollo de dos tipos de competencias (Veldhuis, 1997 y Naval, 2000, 57):

- a) Competencias intelectuales: facilitan la conquista del pensamiento crítico por parte de los alumnos, ayudándoles a ser ciudadanos reflexivos capaces de plantear una crítica abierta y constructiva ante las realidades sobre las que reflexionan. Las competencias intelectuales ayudan, entre otras cosas, a discernir de un modo racional la conveniencia de implicarse en la mejora social. A través de esas competencias intelectuales se suscitan en los universitarios, entre otros, los siguientes aspectos: el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones.
- b) Competencias participativas: ayudan a incrementar el compromiso cívico y a ejercer la ciudadanía activa de un modo responsable. Entre éstas destacarían especialmente las habilidades de comunicación, las habilidades de negociación, la capacidad de resolución de problemas y conflictos, la iniciativa y el trabajo en equipo.

Veamos con más detalle algunos puntos de estas competencias que se proponen.

a) Competencias intelectuales

Existen multitud de competencias que facilitan la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, la toma de decisiones, al estar basada en la observación, el análisis y la reflexión, se convierte en un medio de gran valor para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Además, tal y como comenta Álvarez de Mon, vivir es decidir, por lo tanto, ejercitándose en tomar decisiones, se consolida una competencia central para la vida personal (Álvarez de Mon, 2002).

La decisión es el resultado de hacer un juicio o alcanzar una conclusión, por tanto, la decisión conlleva una tensión entre el deber, el querer y el poder. Al mismo tiempo, supone la elección racional entre alternativas, una vez valoradas. Después de analizar las ventajas e inconvenientes de una decisión, es necesaria la diligencia y el coraje para actuar (cfr. Kreeft, 2004; Álvarez de Mon, 2002; Hammond, Keeney y Rafia, 2002).

Para tomar decisiones acertadas y coherentes conviene ejercitarse en dos competencias: el liderazgo personal y la integridad.

El liderazgo personal: quien es líder, no sólo de un grupo de personas, sino de su propia vida, se esfuerza por poseer unas cualidades que son centrales para una toma de decisiones cabal: la observación, el análisis, la perseverancia para alcanzar objetivos aunque resulte arduo, la eficacia y la diligencia, la actitud proactiva, el afán de superación y el sentido de excelencia, así como el compromiso con el bien común (Maak and Pless, 2006; Pin, 2001; Bennis, Parikh y Lessem, 1996).

La integridad: la persona íntegra es aquella que orienta sus decisiones y comportamientos según unos principios éticos. Para ello, es necesario ayudar a los alumnos a ver la conveniencia de esforzarse por conquistar unos hábitos morales tales como la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza o autocontrol (Spaemann, 1998; Melé, 1997; Gómez Pérez, 1990; Pieper, 1990).

Además de transmitir a los alumnos la importancia del liderazgo personal y la integridad como elementos clave para la toma de decisiones, también se requiere comprender la importancia de seguir algunos pasos al tomar decisiones (Baguer, 2001):

1. Definición del problema.
2. Identificación de los factores limitativos o críticos.
3. Desarrollar las alternativas potenciales.
4. Análisis de las alternativas.
5. Selección de la mejor alternativa.
6. Implantación de la decisión.
7. Control y evaluación.

De este modo, se colabora a que las decisiones que se adapten sean rigurosas y caigan con menos facilidad en la arbitrariedad o a la espontaneidad irreflexiva.

También se puede dar a conocer a los alumnos ciertas pautas que pueden guiar adecuadamente los procesos de tomar decisiones. Estas serían:

- Buscar información: fundamentada en el análisis y reflexión sobre la información relevante.
- Ser capaz de contrastar las ventajas e inconvenientes de la puesta en práctica de la decisión.
- Pedir consejo y asesoramiento.
- Tener coraje y actuar con diligencia al ejecutar la decisión.
- Asumir las consecuencias de la decisión.
- Superar el miedo a equivocarse.
- Aprender de los errores y sacar experiencias concretas de mejora tras la decisión, ya que ayuda a ejercitar la capacidad de análisis y reflexión. Sólo así

estarán en condiciones después de emitir juicios críticos sobre la situación personal y sobre las realidades sociales y/o políticas.

b) Competencias participativas

Pero para contribuir a la mejora social, no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario dar un paso más: transmitir la necesidad de la participación en las cuestiones sociales y cívicas, como vía para buscar, en la medida de lo posible, solución o respuesta a los problemas y retos sociales actuales. En este sentido, para suscitar ciudadanos comprometidos, es necesario ayudar a los alumnos a ver la conveniencia de tomar decisiones estables hacia el compromiso social. En este sentido, se puede afirmar que la capacidad de tomar decisiones es una competencia intelectual que facilita no sólo la reflexión y el análisis, sino también la participación social.

Sin embargo, existen otras competencias participativas: las habilidades de comunicación, las habilidades de negociación, la resolución de problemas, la iniciativa o el trabajo en equipo, entre otras. No obstante, aun siendo todas ellas de gran importancia para promover la conducta participativa, nos centramos en el trabajo en equipo, ya que para cualquier iniciativa social que se quiera acometer, aunar esfuerzos trabajando en equipo -por ejemplo en asociaciones cívicas- es un medio eficaz para colaborar más eficazmente en la sociedad.

El trabajo en equipo se lleva a cabo cuando un conjunto de personas se organizan con el fin de alcanzar un objetivo común. La clave de un trabajo en equipo eficaz es que las personas que lo integran se responsabilicen de su trabajo. La potencialidad de los equipos eficaces radica en que son más efectivos para alcanzar objetivos y para optimizar recursos, ya que cuando se trabaja en equipo, el resultado del equipo es superior a la contribución individual. Los equipos de trabajo eficaces se definen por una serie de características que podríamos resumir así (Blacke, Mounton y Allen, 1993; Rodríguez, 1997):

1. Poseen objetivos compartidos que dan unidad a la acción, cohesión y sentido de pertenencia.
2. Las relaciones entre los miembros del equipo se basan en la confianza, la comunicación sincera, la cooperación y el respeto.
3. Son multidisciplinares, autogestionados y liderados.
4. Se da una resolución de problemas eficaz, diligente sin eludir responsabilidades.
5. La toma de decisiones es continua por parte de todos los miembros del equipo.
6. Existe reparto de tareas y comunicación clara de las responsabilidades de cada miembro del equipo.
7. La comunicación es fluida y transparente.
8. Se promueve una crítica abierta y constructiva.

9. Se delegan responsabilidades.
10. Se asume que la formación del equipo es un medio esencial para optimizar su actuación.
11. Los miembros del equipo comparten algunas actitudes:
 - Disfrutan con los desafíos.
 - Se implican con responsabilidad en su trabajo.
 - Su conducta se rige por un hondo sentido de excelencia.
 - Relaciones presididas por el respeto, que se materializa en la escucha de puntos de vista diferentes, en la apertura para cambiar de opinión y en la capacidad de evitar juicios prematuros.
 - Iniciativa y proactividad.
 - Capacidad para aprender de los errores.
 - Laboriosidad y actuación profesional de calidad.
 - Apertura al cambio.

Cuando se dan estas características, se consiguen sinergias, es decir, que el resultado del equipo es superior a la contribución individual. De este modo, el trabajo en equipo, al optimizar la iniciativa individual, puede facilitar la participación social.

El objetivo de desarrollar competencias intelectuales y participativas se materializa en consolidar hábitos de conducta, que son la manifestación práctica y operativa de unos valores personales y sociales. Educar ciudadanos críticos y participativos en el ámbito universitario, implica empeñarse en que los alumnos posean de un modo estable actitudes tales como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, la valentía cívica –tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones (Medina, 2002, 58)-, interés por los problemas sociales y políticos, confianza y eficacia política y lealtad (Naval, 2000). En definitiva, se trataría de ayudar a descubrir el valor de poner la libertad personal al servicio de la mejora social.

Desarrollo de competencias cívica en la educación superior mediante metodologías participativas

Tal y como exponen diferentes autores (Ugarte y Naval, 2008, en prensa; Sarrañana, 2007; Cardona y García-Lombardía, 2005; Cardona, 2003; Gómez Llera y Pin, 1993), el desarrollo de competencias supone la adquisición de conocimientos, la conquista de ciertos hábitos o actitudes y la práctica de diferentes habilidades. Por tanto, un enfoque metodológico centrado únicamente en la transmisión de conocimientos desde un punto de vista teórico, o centrado en un modelo de enseñanza-aprendizaje individualista, probablemente, resultaría insuficiente. Por ello, el proceso de adquisición de competencias –tal y como se apunta en el EEES- supone metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y participativas que promuevan el aprendizaje reflexivo, autónomo,

responsable y colaborativo de los alumnos (MEC, 2007; Conferencia de ministros europeos celebrada en Bergen, 2005 y Conferencia ministerial celebrada en Londres, 2007).

El profesor, al emplear metodologías activas de enseñanza-aprendizaje muestra el valor que posee la participación en el aula y el trabajo colaborativo entre los alumnos posee para mejorar el trabajo personal. Lograr este modo de trabajar hace descubrir al alumno que la participación y la colaboración son medios de mejora del trabajo personal y, por extensión, de contribuir personalmente al bien común. De este modo, se puede hacer descubrir lo positivo de este modo de actuar en todas las dimensiones de la vida: académica, profesional y social.

Con estas metodologías, se puede suscitar un conocimiento y una comprensión por parte del alumno de la virtualidad que la participación tiene para desarrollar la sociabilidad humana y para mejorar los procesos y resultados del aprendizaje y de la vida en sociedad.

Con este planteamiento subyacente, se expone una experiencia docente materializada en una asignatura optativa llamada *Formación en competencias profesionales*. Con esta asignatura se trata de “colaborar en la formación de los universitarios de aquellas competencias relevantes en su desarrollo personal que son especialmente valoradas por las empresas, para mejorar su capacidad profesional” (Ugarte y Naval, en prensa). No obstante, estas competencias profesionales se enfocan en la asignatura de un modo amplio y, por tanto, buscan hacer descubrir al alumno la virtualidad que tienen la participación, la responsabilidad, la autonomía y la colaboración como vías para mejorar como personas, en su actuación profesional y para ser ciudadanos comprometidos con la mejora social.

En el caso concreto de España, en distintas universidades existen otras propuestas para promover la formación en competencias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (Carreras, Martínez y Carrasco, 2006)¹. Concretamente, la Universidad de Deusto y la Universidad de Barcelona, han acometido iniciativas en esta línea.

Se comenta a continuación el contenido de la experiencia docente para desarrollar competencias que se ha desarrollado en la Universidad de Navarra.

Formación en competencias profesionales. Una experiencia docente online-presencial

Formación en competencias profesionales es una asignatura de Libre Elección que se oferta, fundamentalmente, a alumnos de últimos cursos de carrera cuya

¹ Universidad de Deusto: http://www.deusto.es/servlet/Satellite/GenericoMenu/1134736527267/_cast/%231102609954981/1/c0/UniversidadDeusto/GenericoMenu/GenericoMenuTemplate?tipoColeccion=Page Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/ub/europa/es/> (accedido: 8 de mayo de 2008).

inserción profesional está ya cercana. Esta asignatura tiene dos partes *Formación en competencias profesionales I y II*; cada una de ellas se oferta en un semestre del curso académico. En cada asignatura se abordan tres competencias profesionales que, por influir en la formación de la persona, también mejoran las competencias intelectuales y participativas de los alumnos. Estas competencias son:

Formación en competencias profesionales I:

- Habilidades de comunicación.
- Motivación y liderazgo.
- Trabajo en equipo.

Formación en competencias profesionales II:

- Integridad profesional.
- Habilidades de negociación.
- Toma de decisiones y resolución de problemas.

El planteamiento metodológico de *Formación en competencias profesionales* responde a un modo concreto de concebir las competencias desde un punto de vista teórico. Así se entienden las competencias como “aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad y función” (Jover, Fernández-Salintero y Ruiz Corbella, 2005; Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005; Cardona y Chinchilla, 1999; Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 1993; Woodruffe, 1993). Con esta concepción teórica subyacente, tal y como se comentó, el proceso de adquisición de competencias incluye adquirir unos conocimientos, consolidar unas actitudes y poseer ciertas habilidades. Los medios para lograrlo son la docencia, la orientación y el entrenamiento² (Ugarte y Naval, 2008 y en prensa; Sarramona, 2007; Cardona y García-Lombardía, 2005; Cardona, 2003; Gómez Llera y Pin, 1993). Analizaremos brevemente cada uno de ellos desde la perspectiva de las metodologías participativas, en cuanto promotoras de crítica y participación, es decir, de competencia cívica.

a) Los conocimientos: la docencia

En *Formación en competencias profesionales* la transmisión de conocimientos mediante la docencia se procura mediante las siguientes acciones³: estudio de unos

² El modo de evaluar estos aspectos se describe en Ugarte, C. y Naval, C. (en prensa, 2008). *Formación en competencias profesionales: una experiencia online – presencial. Estudios sobre Educación*.

³ Los contenidos teóricos, así como al contenido de la tarea, de la actividad, de los foros y a algunos materiales para las sesiones presenciales se encuentran disponibles en una plataforma web:

contenidos, realización de una tarea, preparación de una actividad y examen final (Ugarte y Naval, 2008 y en prensa).

Estudio de los contenidos:

La dimensión teórica de la competencia se adquiere, en primer lugar, mediante la lectura y estudio de unos contenidos. Éstos se recogen en la plataforma Blackboard bajo el epígrafe “Unidades didácticas”.

Por otra parte, el alumno puede autoevaluar su asimilación de los contenidos realizando unos ejercicios que también se incluyen en la plataforma.

Realización de una tarea:

Para apoyar el estudio de los contenidos el alumno elabora una tarea. Las instrucciones para llevarla a cabo y los criterios de evaluación se encuentran en el apartado “Tarea” de la plataforma. Algunas de las tareas que ha de realizar el alumno son las siguientes: búsqueda activa de información en la red o lectura de diferentes artículos que ayudan a ampliar los conocimientos sobre las competencias: por ejemplo, en la tarea de Toma de decisiones y resolución de problemas se propone un artículo en el que se muestra la importancia de la virtud de la prudencia en la toma de decisiones.

Preparación de una actividad o trabajo:

Para profundizar en sus conocimientos sobre la competencia, el alumno ha de realizar un trabajo. Para ello deberá leer un artículo relacionado con la competencia que se esté tratando. Se plantean además unas preguntas que ayuden al alumno a reflexionar sobre la competencia, al tiempo que consolida sus conocimientos teóricos sobre ella.

Examen:

Para evaluar la comprensión y asimilación de la vertiente teórica de la competencia, al finalizar el semestre se realiza un examen. El examen incluye preguntas de las unidades didácticas de cada módulo. Aunque lo más importante de la formación en competencias profesionales es incorporar a la conducta las actitudes subyacentes, esto sería difícil sin conocer previamente qué supone cada una de ellas.

b) Las actitudes y hábitos: la orientación

En *Formación en competencias profesionales* también se trata de ayudar al alumno a descubrir la conveniencia de adquirir algunas actitudes o hábitos, ya que estos dan a las competencias su carácter predictivo y estable en el tiempo (Cardona y García-Lombardía, 2005, 33-36). La vía para conseguirlo es la orientación. En la asignatura la orientación se encauza a través de unas entrevistas de asesoramiento, que toman en parte como base unas pruebas psicoprofesionales.

Blackboard <http://cursos.cti.unav.es/> Los alumnos pueden acceder a ella con una clave personal.

Pruebas psicoprofesionales y entrevistas de asesoramiento:

En el proceso de desarrollo de competencias, el autoconocimiento de las propias fortalezas y debilidades es esencial. Para fomentar este autoconocimiento, puede ser útil apoyarse en un instrumento para el diagnóstico de competencias (Cardona, García-Lombardía, 2005). En nuestro caso contamos con unas pruebas psicoprofesionales⁴ que evalúan las competencias del alumnado en tres áreas:

- a) Social: comunicación, persuasión, habilidad social, liderazgo, independencia, relación, empatía y trabajo en equipo.
- b) Cognitiva o mental: evaluación, intuición, orientación a los procesos, orientación a las personas, análisis, conceptualización, innovación, planificación, organización, perseverancia y capacidad de decisión.
- c) Emocional: relajación, control emocional, optimismo, flexibilidad, iniciativa, dinamismo, ambición y automotivación.

Como instrumento de medición que son, las posibilidades formativas de estas pruebas son limitadas. Por ello, resulta interesante contrastar la información que proporcionan las pruebas con unas entrevistas de asesoramiento⁵. Los temas de estas entrevistas son (Cfr. Ugarte y Naval, 2008):

- a) En la primera entrevista, al comienzo del curso, se comentan los resultados de las pruebas. El objetivo principal de esta entrevista es conocer al alumno y elaborar un plan inicial de mejora (Cardona, García-Lombardía, 2005) que incluya los objetivos a alcanzar y las acciones previstas para su logro.
- b) El objetivo de la segunda entrevista de asesoramiento es realizar un seguimiento personalizado del proceso de adquisición de competencias. En este momento, en caso de ser necesario, se podrían reorientar los objetivos del plan de mejora.
- c) En una entrevista final, para dar continuidad a su desarrollo formativo, se diseña junto con el alumno, un plan personal para seguir trabajando tales competencias con su asesor académico⁶ o con su asesor profesional⁷.

⁴ Las pruebas psicoprofesionales se han diseñado en la Oficina de Salidas Profesionales de la Universidad de Navarra (OSP). Evalúan los siguientes aspectos: razonamiento verbal, razonamiento espacial, razonamiento lógico, razonamiento numérico, autovaloración, competencias profesionales e idiomas. Más información en <http://www.unav.es/osp/>

⁵ Sobre el papel del profesor-tutor en la asignatura en general y en el asesoramiento en particular: Ugarte, C. y Naval, C. (2008). El profesor-tutor en una experiencia docente universitaria online-presencial. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), pp. 160-163 <http://www.usal.es/teoriaeducacion>

⁶ Puede verse más información sobre el asesoramiento en <http://www.unav.es/alumnos/asesoramiento/>

⁷ El alumno también puede recibir asesoramiento profesional en la Fundación Empresa-Universidad (FEUN) y, si lo viera oportuno, involucrase en las actividades que ofertan: prácticas de

c) Las habilidades: el entrenamiento

Además de transmitir los conocimientos relativos a las competencias, para facilitar su desarrollo, también es necesario fomentar la adquisición de las habilidades que promueven la consolidación de los hábitos mediante el entrenamiento. En la asignatura, la adquisición de habilidades se promueve principalmente en los foros y las sesiones presenciales⁸.

Foro de debate:

En esta experiencia docente, para desarrollar actitudes y habilidades prácticas, se proponen unos foros de debate. Los foros son un ámbito en el que el trabajo en equipo, la comunicación, la negociación o la toma de decisiones son constantes (Cfr. Ugarte y Naval, 2008).

Los alumnos en el foro se distribuyen en grupos y tienen asignado un rol: moderador, portavoz o participante. En la plataforma se pueden consultar las instrucciones de funcionamiento de esta herramienta.

Algunos de los temas de debate propuestos son:

- Trabajo en equipo: se realiza una actividad práctica de trabajo en equipo. Cada grupo del foro constituye un equipo de trabajo. Cada equipo debe idear la presentación gráfica de un producto de ocio o alimentación destinado a un público entre 30 y 40 años. En la presentación final que se envía al profesor han de aparecer como mínimo una ilustración o fotografía y un texto sugerente. Después los alumnos envían un cuestionario individual sobre las ventajas e inconvenientes encontrados al trabajar en equipo y depender de los demás para conseguir los objetivos del debate.
- Habilidades de negociación: “Los horarios de cocina en el mesón Alejandro” es un caso concreto utilizado. Cada uno de los participantes en el foro tiene asignado un personaje. Los objetivos son:
 1. Negociar los aspectos que aparecen en el caso.
 2. Cerrar una negociación consiguiendo un acuerdo favorable para todas las partes implicadas.
 3. Revisar en profundidad el acuerdo adoptado en la negociación, para prevenir posibles incumplimientos y/o malentendidos entre los negociadores.
- Toma de decisiones: “La selección del jefe de mantenimiento de Soprani, S.A.”⁹. El objetivo de esta actividad es debatir sobre las cuestiones que se plantean y lograr ponerse de acuerdo en las decisiones más oportunas basán-

verano en empresas, talleres de búsqueda activa de empleo, jornadas de inserción profesional, etc. Puede verse más información sobre la FEUN en <http://www.unav.es/feun/>

⁸ No obstante, en ambas acciones formativas, también se promueve la adquisición de conocimientos y la suscitación de actitudes o hábitos.

⁹ Este caso se ha extraído de Baguer (2001, 255-256).

dose en las fases del proceso de toma de decisiones vistas en los contenidos y en el artículo de la actividad.

Sesiones presenciales:

Para poner en práctica los conocimientos, actitudes y habilidades de cada competencia, en *Formación en competencias profesionales*, se cuenta con 4 horas de clase. Las actividades que se realizan son: trabajo de casos, cine-forums, exposiciones en público y dinámicas de grupo. También se invita a profesionales para que aporten su visión sobre la importancia de las diversas competencias en el entorno profesional. El contenido de algunas de estas sesiones son temas tales como:

- Habilidades de comunicación: en las clases los alumnos realizan la exposición de un tema que han preparado previamente. Para aprender a utilizar medios de apoyo a las intervenciones orales, se les anima a presentar el tema elaborando una presentación en *Power Point*. Los alumnos que escuchan la intervención de su compañero poseen una plantilla para evaluar su exposición para, junto con el profesor, proporcionarle *feedback* sobre la calidad de su intervención.
- Habilidades de negociación: en cada clase se trata sobre una negociación diferente. Se presentan voluntarios aquellos alumnos que desean asumir un papel en la actividad. Durante la clase estos alumnos preparan su estrategia, teniendo en cuenta las características de las negociaciones eficaces y de los buenos negociadores, mencionados en los contenidos. Los demás alumnos, partiendo de dichas características, preparan una plantilla de observación para evaluar el transcurso de la negociación. Finalmente, el profesor plantea unas conclusiones.

Como se ha podido comprobar, en esta asignatura, para desarrollar competencias en los alumnos, se emplea una metodología *online*-presencial, siendo acciones formativas *online* la realización de las pruebas psicoprofesionales, el estudio de los contenidos teóricos y la preparación de los diferentes trabajos prácticos: tarea, foro, actividad. Y, siendo acciones formativas presenciales las clases o sesiones presenciales, las entrevistas de asesoramiento y el examen final.

Con esta metodología –además de las competencias del temario: habilidades de comunicación, motivación, liderazgo o trabajo en equipo- se tratan de desarrollar transversalmente competencias personales que son la base para adquirir y desarrollar las anteriormente citadas. Estas serían (Ugarte y Naval, en prensa):

- La flexibilidad.
- La organización y planificación: orden mental, visión global, ordenar tareas, planificar objetivos y comprobar su consecución.
- La adaptación y gestión del cambio.
- La laboriosidad.
- La proactividad: iniciativa, creatividad y optimismo.

- El autogobierno: autonomía, disciplina, tenacidad y responsabilidad.
- La integridad: credibilidad y honestidad.
- El desarrollo personal: autocrítica, autoconocimiento y aprendizaje personal.

Estas competencias son aquellas que, además de facilitar la calidad profesional de los universitarios promueven y facilitan su comportamiento cívico responsable, reflexivo y comprometido.

d) La evaluación

Para evaluar si el alumno mejora en sus competencias, profesionales, intelectuales y participativas, en la asignatura, se cuenta fundamentalmente con dos medios: las entrevistas de asesoramiento y la información recabada con un cuestionario.

En primer lugar las entrevistas de asesoramiento. En ellas, el alumno transmite su interés real por adquirir las competencias, así como las acciones emprendidas para lograrlas. En el asesoramiento, también se transmiten las dificultades y logros encontrados para alcanzar sus objetivos de mejora personal, profesional y social (cfr. Ugarte y Naval, en prensa).

Por otra parte, al finalizar la asignatura los alumnos cumplimentan el cuestionario *Student's Evaluations of Educational Quality* (SEEQ) (Marsh, 1977). Este cuestionario evalúa once aspectos: aprendizaje, entusiasmo del profesor, organización, interacción con el grupo, actitud personal del profesor, contenido, exámenes, tareas y actividades del curso, la carga de trabajo y dificultad de la asignatura, la visión general que los alumnos tienen de la asignatura y del profesor y otras opiniones sobre la materia y el curso¹⁰. Con este cuestionario se puede ponderar en qué modo la asignatura contribuye a mejorar la adquisición de competencias intelectuales y participativas.

Concretamente, las competencias intelectuales se evalúan en el apartado “Aprendizaje”, “Contenido” y “Tareas y actividades del curso” del cuestionario. El desarrollo de competencias participativas se valora especialmente en el apartado “Interacción con el grupo”. Finalmente, en las preguntas abiertas del cuestionario, también se puede obtener información complementaria sobre estos aspectos. Los ítems de estos apartados así como la aplicación de este cuestionario durante el primer semestre del curso 2007-2008 se pueden consultar en Anexo I¹¹. El informe final obtenido con el cuestionario muestra cómo los alumnos valoran positivamente estos aspectos en la asignatura.

¹⁰ Sobre la validez del instrumento en España véase Marsh, Tourón y Wheeler (1985).

¹¹ En la página del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Cataluña se puede encontrar información sobre el SEEQ http://www-ice.upc.es/pro_accio/seeq/presentacio.htm [2007, enero]. En el apartado “Per procesar les dades” se puede realizar un análisis de los datos obtenidos con el cuestionario, que proporciona un informe final de resultados.

Conclusiones

1. En un momento socio-económico como el actual, se demanda que los universitarios finalicen sus titulaciones no sólo poseyendo unos conocimientos técnicos excelentes sobre su profesión. Se busca algo más, lo que se viene denominando competencias profesionales: el trabajo en equipo, la honestidad, la laboriosidad o las habilidades de comunicación (cfr. Le Boterf, Barzucchetti, Vincent, 1993). Más aún, se requiere que los futuros profesionales sean capaces de tomar decisiones fundadas en la reflexión y el análisis y que, en pro de la responsabilidad social corporativa, sean sensibles hacia las problemáticas sociales. Por ello, la institución universitaria no puede permanecer al margen de estos requerimientos sociales y, por ello, ha de ofrecer, además de la capacitación profesional, espacios para la reflexión y la implicación social.
2. Para promover una educación ciudadana en la educación superior, el desarrollo de competencias participativas e intelectuales, constituye una de las posibles vías para fomentar el pensamiento crítico de los universitarios y para incrementar el compromiso cívico que facilitará la revitalización de las democracias.
3. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se apunta la necesidad de formar en competencias a los estudiantes universitarios como uno de los medios para incrementar la participación y la responsabilidad social, así como su compromiso cívico (Bergen, 2005 y Londres, 2007). Para lograr esta finalidad, se propone, entre otros medios, el empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje más participativas y centradas en el trabajo autónomo y responsable de los alumnos (MEC, 2007).
4. El desarrollo de competencias profesionales conlleva poseer unos conocimientos, conquistar unas actitudes y adquirir unas habilidades que permitan su ejercicio.
5. La metodología seguida en la asignatura *Formación en competencias profesionales* se basa en el principio de que las competencias se desarrollan adquiriendo unos conocimientos, practicando unas habilidades y, finalmente, suscitando unos hábitos o actitudes. Los alumnos comienzan a adquirir la vertiente teórica de cada competencia gracias a la lectura y estudio de unos textos y mediante la realización de distintas actividades. Los hábitos y las habilidades operativas se tratan de promover en las sesiones presenciales, en las tres entrevistas de asesoramiento personalizadas que se desarrollan en el transcurso de la asignatura, y por último, transversalmente, en los diferentes trabajos. Por otra parte, se ha apostado por una metodología *online-presencial*, que garantiza la flexibilidad y autonomía del alumno.
6. Las metodologías activas y participativas, como la empleada en *Formación en competencias profesionales*, además de las competencias de la asignatura, facilitan el desarrollo de competencias transversales. Dichas competencias son esenciales para un desempeño profesional de calidad y son la base para promover el pensamiento crítico y reflexivo, así como el compromiso cívico que es una contribución al bien social.

Bibliografía

- Álvarez de Mon, S. (2002). Liderazgo: 10 lecciones desde la crisis. *ITSMO en línea*, julio-agosto, 261, [versión electrónica]. Disponible: <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/26102.html?kc=LJEAXNAq0PPPuVZBpZYagGspZS0Q> [2008, abril]
- Baguer, A. (2001). *Un timón en la tormenta: cómo implantar con sencillez la gestión de los recursos humanos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Bahmueller, C. and Patrick, J. (eds.) (1999). *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse Center for Civic Education.
- Banks, J. A. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A.M., Cortes, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. and Parker, W. C. (2005). *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity; The Society for Research into Higher Education*, United Kingdom: Buckingham.
- Bennis, J., Parikh, J. y Lessem, R. (1996). *Beyond the Leadership*. Oxford: Blackwell.
- Blacke, R., Mouton, J. y Allen, R. (1993). *El trabajo en equipo: qué es y cómo se hace*. Madrid: Deusto.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Campus Compact (1999 a). *The Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Providence: Campus Compact.
- Campus Compact (1999 b). *Service Matters. The Engaged Campus*. Providence: Campus Compact.
- Cardona, P. (2003). El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. En M. Villalonga (Coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching* (pp. 149-152). Barcelona: Ariel empresa.
- Cardona, P. y Chinchilla, N. (1999). *Evaluación y desarrollo de competencias directivas*. Barcelona: Nota técnica de la División de investigación del IESE.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Carreras, J., Martínez, M. y Carrasco, J. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Cogan, J. and Derricot, R. (ed.) (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.

- Colby, A., Ehrlich, Th, Beaumont, E. and Stephens, J. (2003). *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for lives of Moral and Civic Responsibilities*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Conferencia de ministros europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Bergen (Noruega) (2005, mayo), [versión electrónica]. Disponible: <http://www.bologna-bergen2005.no/> [2007, noviembre].
- Conferencia ministerial celebrada en Londres (2007, mayo). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, [versión electrónica]. Disponible: http://www.usal.es/~ofeees/DOCUMENTOS_INTERES/2007-comunicado-londres.pdf [2007, noviembre]
- Council of Europe (ed.) (2002). *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe. Regional Analysis and Intervention Proposals*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crick, B. (Ed.) (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.
- Dahrendorf, R. (2000). *Universities after Communism*. Hamburg: Korber-Stiftung.
- Egerton, M. (2002). Higher education and civic engagement. *The British Journal of Sociology*, 53, 4, 603-620.
- Ehrlich, T. (Ed.) (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, Arizona: Orynx Press.
- Gómez-Llera, G. y Pin, J. R. (1993). *Dirigir es educar: el gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gómez Pérez, R. (1990). *Ética empresarial. Teoría y casos*. Madrid: Rialp.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hahn, C.L. (2005). Diversity and human rights learning in England and the United States. En Osler, A. (Ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.
- Hammond, S., Keeney, R. L., y Rafia, H. (2002). *Decisiones inteligentes: guía práctica para tomar mejores decisiones*. Barcelona: Gestión 2000.
- Jover, G., Fernández-Saliner, C. y Ruiz Corbella, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chapapría (Ed.), *El espacio europeo de educación superior* (pp. 27-93) Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Kennedy, K. (1997). Citizenship Education in Review: Past Perspectives and Future Needs. En Kennedy, K. (Ed.), *Citizenship Education and the Modern State* (pp. 1-5). London: The Falmer Press, 1-5.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an international comparison*. Slough: National Foundation for Educational Research.

- Kerr, D. (2002): An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive, en New Paradigms and Recurring Paradoxes. En Steiner-Khamsi. G. y otros (Eds.), *Education for Citizenship*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kerr, D. (2004). Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England. Ponencia presentada en la American Educational Research Association Conference. San Diego (USA).
- Kreeft, P. (2004). *Cómo tomar decisiones: sabiduría práctica para cada día*. Madrid: Rialp.
- Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, *La Política*, 3, 5-39.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe y Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Maak, T. and Pless, N. (2006). *Responsible leadership*. London, New York: Routledge.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marsh, H., Tourón, J. y Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of american instruments in a spanish setting. *Teaching & Teacher Education*, 1(2), 123-138.
- Marsh, H. (1977). The validity of students' evaluations: Classroom evaluations of instructors independently nominated as best and worst teachers by graduating seniors. *American Educational Research Journal*, 14, 441-447.
- MEC (2007, octubre). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, [versión electrónica]. Disponible: <http://www.mec.es> [2007, noviembre].
- Medina, R. (2002). La formación en los valores de los derechos humanos. Fundamento de la convivencia y la paz. Madrid: Real Academia de Doctores.
- Melé, D. (1997). *Ética en la dirección de empresas*. Barcelona: Folio.
- Nai-Kwai Lo, L. and Si-Wai, M. (Eds.) (1996). *Research and Endeavours in Moral and Civic Education*. Hong-Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.
- Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana Iura*, 10, pp. 43-59.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario *Ciudadanía y educación*, 169-189.

- Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En Naval, C. y Herrero, M. (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137-153). Encuentro: Madrid.
- Naval, C. y Jover, G. (2006). The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends. *Journal of Social Sciences Education*, vol. 5, 2, 93-104 (cfr.: <http://www.jsse.org/2006-2/index.html>).
- Naval, C., Print, M., Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and Reform. *European Journal of Education*, 37 (2), 107-128.
- OECD, 2004: www.oecd.org/edumin2004
- Osler, A. and Starkey, H. (2004). Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries. Report prepared for the Inter-American Development Bank. Education Network of the Regional Policy Dialogue. UNESCO-IBE. Disponible en (accedido en enero de 2008): http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/study_on_the_advances.pdf
- Osler, A. and Starkey, H. (2005). Violence in schools and representations of young people: a critique of government policies in France and England. *Oxford Review of Education*, 31 (2), 195-215.
- Park, H. C. (2001). Education for democratic citizenship in Korea: effects of non-governmental organisations on citizenship education for adults. *Journal of Adult and Continuing Education (Tohoku University, Japan)*, 4, 121-137.
- Pearce, N. and Hallgarten, J. (Eds) (2000). *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Pieper, J. (1990). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp (3ª ed.).
- Pin, J. R. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Pinhey, L.A., Boyer, C.L (1997). *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, nº 2 Indiana University.
- Print, M., Kennedy, K. and Hughes, J. (1999). Reconstructing civic and citizenship education in Australia. En Torney-Purta, Schwille, J. and Amadeo, J.A. (Eds.), *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Putnam, R., Feldstein, L., and Cohen, D (2003). *Better Together*. New York: Simon & Schuster.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA. Disponible en: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf (Última consulta: 4 de abril de 2008).

- Rodríguez Porras, J. M. (1997). *El reto del trabajo en equipo*. Barcelona: Folio.
- Rubio, J., Rosales, J.M., y Toscano, M. (Eds.) (2003). Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas. *Contrastes*. Suplemento 8.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera, J. y Vázquez, G. (2005). Las competencias en secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. En V. Esteban Chapapria (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-248). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Spaemann, R. (1998). *Ética: Cuestiones fundamentales*. Pamplona: Eunsa (5ª ed.).
- Sober, E. y Wilson, D.S. (2000). *El comportamiento altruista. Evolución y psicología*. Madrid: Siglo XXI.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008). El profesor – tutor en una experiencia docente universitaria *online* –presencial. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), pp. 160-163 <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- Ugarte, C. y Naval, C. (2008, en prensa). “Formación en competencias profesionales: una experiencia *online* – presencial”. *Estudios sobre Educación*, 15.
- Unión Europea. Decisión nº 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo).
- Van-Der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (Coords.) (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales*. Consejo de Europa: Consejo para la Cooperación Cultural (DECS/CIT (97) 23).
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment Centres: Identifying and Developing Competentes*. London: Institute of Personal Management.

ANEXO I. Aplicación del *Student's Evaluations of Educational Quality (SEEQ)* en la asignatura Formación en competencias profesionales I (Primer semestre curso 2007-2008).

1. *Student's Evaluations of Educational Quality (SEEQ)*

% asistencia a clase

El objetivo de esta encuesta es recoger información que puede ser de gran ayuda para mejorar esta asignatura en futuras ediciones.

Por favor, **indique su grado de acuerdo según la escala de la derecha**, en cada una de las afirmaciones relativas a esta asignatura, y **deje la respuesta en blanco si la afirmación no es relevante**. No dedique demasiado tiempo a decidir cada una de las respuestas. **Su primera reacción tal vez sea la mejor.**

Muy en desacuerdo
En desacuerdo
Neutro
De acuerdo
Muy de acuerdo

Aprendizaje

1	La asignatura me ha parecido intelectualmente estimulante e interesante	1	2	3	4	5
2	He aprendido cosas que considero valiosas	1	2	3	4	5
3	Mi interés en la materia ha aumentado como resultado de esta asignatura	1	2	3	4	5
4	He aprendido y he comprendido los contenidos de esta asignatura	1	2	3	4	5

Entusiasmo

5	El/La profesor/a ha mostrado entusiasmo impartiendo este curso	1	2	3	4	5
6	El/La profesor/a ha sido dinámica y activa dando esta asignatura	1	2	3	4	5
7	El/La profesor/a consigue que sus presentaciones resulten amenas	1	2	3	4	5
8	Con su manera de presentar la materia, el/la profesor/a consigue mantener mi atención durante toda la clase	1	2	3	4	5

Organización

9	Las explicaciones de el/la profesor/a eran claras	1	2	3	4	5
10	El material de la asignatura estaba bien preparado y se ha explicado de forma cuidada	1	2	3	4	5
11	Los objetivos anunciados coincidieron con lo que realmente se enseñó, de forma que siempre he sabido hacia dónde iba la asignatura	1	2	3	4	5
12	La forma en la que el/la profesor/a exponía la materia me ha facilitado la toma de apuntes	1	2	3	4	5

Interacción con el grupo

13	Se animaba a los estudiantes a participar en las discusiones de clase	1	2	3	4	5
14	Se invitaba a los estudiantes a compartir sus conocimientos e ideas	1	2	3	4	5
15	Se animaba a los estudiantes a preguntar y se les daban respuestas satisfactorias	1	2	3	4	5
16	Se animaba a los estudiantes a expresar sus ideas y a cuestionar las expresadas por el/la profesor/a	1	2	3	4	5

Actitud personal

17	El/la profesor/a se mostraba accesible en el trato individual con los estudiantes	1	2	3	4	5
18	El/La profesor/a me recibía amablemente cuando le pedía ayuda o consejo dentro o fuera de las horas de clase	1	2	3	4	5
19	El/la profesor/a ha mostrado interés por cada uno de los alumnos	1	2	3	4	5
20	El/la profesor/a estaba disponible para los alumnos fuera de las horas de clase	1	2	3	4	5

Contenido

21	El/la profesor/a contrastaba las implicaciones de diversas teorías	1	2	3	4	5
22	EL/la profesor/a presentaba el origen y fundamento de las ideas y conceptos desarrollados en clase	1	2	3	4	5
23	El/la profesor/a presentaba puntos de vista distintos al suyo cuando era oportuno	1	2	3	4	5
24	El/la profesor/a exponía los avances actuales de la materia	1	2	3	4	5

Exámenes

25	Los comentarios de la profesora sobre los exámenes y trabajos corregidos fueron de gran ayuda	1	2	3	4	5
26	Los métodos de evaluación de esta asignatura fueron equitativos y adecuados	1	2	3	4	5
27	Los exámenes y otros trabajos evaluaban los contenidos del curso, de acuerdo con el énfasis que puso el profesor en cada tema	1	2	3	4	5

Tareas/actividades del curso

28	Las lecturas y textos propuestos han sido de utilidad	1	2	3	4	5
29	La lecturas, las tareas/actividades, etc., contribuyeron a entender y comprender mejor la materia	1	2	3	4	5

Carga de trabajo y dificultad

30	Esta asignatura comparada con otras ha sido:					1	2	3	4	5
	Muy fácil 1	Fácil 2	Normal 3	Difícil 4	Muy difícil 5					
31	La carga de trabajo de esta asignatura comparada con otras, ha sido:					1	2	3	4	5
	Muy pequeña 1	Pequeña 2	Normal 3	Grande 4	Muy grande 5					
32	El ritmo de la asignatura, ha sido:									
	Muy lento 1	Lento 2	Normal 3	Rápido 4	Muy rápido 5					
33	Aproximadamente, las horas por semana de trabajo fuera de clase han sido:									
	De 0 a 2 1	De 2 a 5 2	De 5 a 7 3	De 8 a 12 4	Más de 12 5					

Visión general

Muy bueno(5) – Bueno(4) – normal(3) – Malo(2) – Muy malo(1)

34	En comparación con otras asignaturas que he cursado, esta asignatura me ha parecido:	1	2	3	4	5
35	En comparación con otros profesores, este/esta profesor/ me ha parecido:	1	2	3	4	5
36	Desde un punto de vista general, este/esta profesor/ me ha parecido:	1	2	3	4	5

Otras opiniones sobre la materia y el curso.

37	Tu interés en la materia antes de cursar esta asignatura era					1	2	3	4	5
	Muy pequeña 1	Pequeña 2	Normal 3	Grande 4	Muy grande 5					
38	La calificación final que esperabas obtener en esta asignatura es					1	2	3	4	5
	<3 1	Entre 3 y 5 2	Entre 5 y 7 3	Entre 7 y 9 4	>9 5					

Por favor, indique cuáles son las características de este/a profesor/a (y de la asignatura) que le han ayudado más en el proceso de aprendizaje de esta materia.

Por favor, indique cuáles son las características de este/a profesor/a (y de la asignatura) que se deberían mejorar de forma prioritaria (especialmente, aspectos no considerados en las preguntas anteriores).

Por favor, utilice el espacio adicional para clarificar cualquiera de sus respuestas o para añadir cualquier comentario complementario.

Muchas gracias

2. Resultados obtenidos en Formación en competencias profesionales I



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA

Institut de Ciències de l'Educació
Oficina Tècnica de Programació

Resultats de l'enquesta SEEQ

Professor/a: CAROLINA UGARTE

Assignatura: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES I

Tipus grup: Altres tipus

Codi grup:

Període: SEPT07-FEB08

Num est matriculats grup: 55

Num enquestes grup: 37

Representativitat: 67,3%

Nº	Enunciat	Valors	Mitjana	Desviació Estàndard	Respostes vàlides
Factor: Aprenentatge			3,88	0,77	147
p01	El curs m'ha semblat intel·lectualment engrescador i estimulante	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	3,73	0,73	37
p02	He après coses que considero valuoses		4,08	0,72	37
p03	El meu interès en la matèria ha augmentat com a resultat d'aquest curs		3,61	0,96	36
p04	He après i he comprès els continguts d'aquest curs		4,11	0,52	37
Factor: Entusiasme			4,03	0,79	148
p05	El professor ha mostrat entusiasme impartint aquest curs	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	4,38	0,68	37
p06	El professor ha estat dinàmic i actiu donant el curs		4,19	0,66	37
p07	El professor aconsegueix que les seves presentacions resultin amenes		3,92	0,83	37
p08	Amb la seva manera de presentar la matèria, el professor aconsegueix mantenir l'atenció durant tota la classe		3,62	0,79	37
Factor: Organització			3,94	0,85	147
p09	Les explicacions del professor eren clares	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	4,27	0,56	37
p10	El material del curs estava ben preparat i s'ha explicat curosament		3,95	0,97	37
p11	Els objectius anunciats van coincidir amb el que realment es va ensenyar, de manera que sempre he sabut cap a on anava la cosa		4,05	0,74	37
p12	La forma en que el professor exposava la matèria m'ha fet fàcil prendre apunts		3,47	0,88	36
Factor: Interacció amb el grup			4,43	0,71	148
p13	En aquest curs s'animava els estudiants a participar en les discussions de classe	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	4,54	0,77	37
p14	S'invitava els estudiants a compartir els seus coneixements i idees		4,35	0,63	37
p15	S'animava els estudiants a preguntar i se'ls donava respostes satisfactòries		4,38	0,72	37
p16	S'animava els estudiants a expressar les seves idees i a qüestionar les expressades pel professor		4,43	0,73	37
Factor: Actitud personal			4,27	0,90	147
p17	El professor s'ha mostrat accessible en el tracte individual amb els estudiants	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	4,32	0,82	37
p18	El professor em feia sentir ben rebut quan li demanava ajut o consell dintre o fora de les hores de classe		4,43	0,73	37
p19	El professor ha mostrat interès sincer per tots els alumnes		4,03	1,08	36
p20	El professor estava adequadament disponible per als estudiants fora de les hores de classe		4,30	0,91	37
Factor: Continguts			3,33	0,93	146
p21	El professor va analitzar quan calia, les implicacions de plantejaments alternatius a les teories exposades	1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord	3,08	0,95	37

30/01/2008

Full 1 de 2

p22	El professor va presentar l'origen o fonament de les idees o conceptes desenvolupats a classe	<i>1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord</i>	3,14	0,98	37
p23	El professor va presentar punts de vista diferents als seus quan calia		3,49	0,87	37
p24	El professor va discutir de forma adequada els avenços actuals en la matèria		3,63	0,84	35
Factor: Exàmens			3,41	0,99	111
p25	Els comentaris del professor sobre els exàmens i treballs corregits van ser de gran ajuda	<i>1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord</i>	2,81	1,08	37
p26	Els mètodes d'avaluació d'aquest curs són equitatius i adequats		3,76	0,83	37
p27	Els continguts dels exàmens i d'altres treballs avaluats es corresponien amb els continguts del curs, i d'acord amb l'èmfasi que va posar el professor a cada tema		3,68	0,75	37
Factor: Treballs del curs			4,06	0,79	72
p28	La bibliografia i el material recomanat d'aquest curs són complets i adequats	<i>1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord</i>	4,00	0,72	36
p29	La bibliografia, el material addicional, els treballs encarregats, etc., contribueixen a millorar la valoració i la comprensió de la matèria		4,11	0,85	36
Factor: Càrrega de treball i dificultat			2,92	0,85	148
p30	Aquest curs comparat amb altres, ha estat	<i>1=Molt fàcil / 5=Molt difícil</i>	2,65	0,82	37
p31	La càrrega de treball d'aquest curs comparat amb altres, ha estat	<i>1=Molt petita / 5=Molt gran</i>	3,49	0,73	37
p32	El ritme del curs ha estat	<i>1=Molt lent / 5=Molt ràpid</i>	3,19	0,52	37
p33	En mitja, les hores per setmana e treball fora de classe han estat	<i>1=de 0 a 5 2-5 5-7 8-12 5=Més de 12</i>	2,35	0,82	37
Factor: Qüestions fora dels factors					
p34	Aquest curs és millor que la majoria dels que he fet a aquesta Universitat	<i>1=Molt en desacord / 5=Molt d'acord</i>	3,62	1,01	37
p35	Aquest professor és millor que la majoria que he tingut a aquesta Universitat		3,84	0,93	37
p36	El teu nivell d'interès a la matèria abans de fer aquest curs era	<i>1=Molt petita / 5=Molt gran</i>	2,95	1,10	37
p37	La qualificació final que esperes obtenir en aquest curs és	<i>1=<3 3-5 5-7 7-9 5=>9</i>	3,62	0,59	37

Desviació estàndard: Mesura de dispersió en torn a la mitjana. En una distribució normal, el 68% dels casos es troben dins d'una desviació estàndard respecte la mitjana i el 95% dels casos es troba dins de 2 desviacions estàndards respecte la mitjana. Per exemple, si la mitjana és de 3, amb una desviació estàndard de 1, el 68% dels casos estaria entre 2 i 4 en una distribució normal.

Podeu trobar més informació a: <http://www-ice.upc.es/>